

LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO ESCRITO. DE LA RETÓRICA A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Catalina González Las
M.^a Piedad González Mulero

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

RESUMEN

La enseñanza de la lengua desde una perspectiva funcional y comunicativa consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa que se manifiesta en la capacidad de controlar la producción e interpretación de textos. En lo que respecta a la primera, la capacidad de producción, parece que los procesos que se desarrollan en el transcurso de la composición del texto en cuestión es un descubrimiento bastante reciente. Pero, si echamos una ojeada a la Retórica clásica, devaluada durante casi todo el siglo XX, aunque revitalizada en los últimos tiempos gracias a la Neorretórica, encontraremos que las partes que distingue, la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*, se relacionan directamente con dos de los subprocesos que intervienen en el transcurso de la producción textual (planificación y textualización), puestos en evidencia por los análisis de protocolos desde finales de la década de los setenta.

ABSTRACT

The teaching of language from a functional, communicative perspective is focussed on the development of communicative competence, i.e. the ability to control the production and interpretation of texts. It might seem that the study of the processes involved in the production of texts is a recent discovery. However, if we turn to classical Rhetoric –almost forgotten during the 20th but given new emphasis in recent times-, we find that the parts of which it is composed, namely

inventio, *dispositio* and *elocutio*, are closely related to two of the subprocesses pertaining the textual production: planning and textualizing, as evidenced in protocol analyses since the end of the seventies.

INTRODUCCIÓN

La lengua escrita siempre ha sido objeto de enseñanza, pero los actuales enfoques la abordan con un carácter, digamos, renovado, en el sentido de que lo que más interesa es la eficacia comunicativa entre los miembros de una determinada comunidad lingüística. La importante función social que se le reconoce, además de las clásicas representativa, comunicativa e instrumental, la sitúan, junto con la lengua oral, en el centro de la educación obligatoria, primaria y secundaria. Así lo observamos al leer los objetivos de los diseños curriculares prescriptivos, que alcanzan no sólo al área de Lengua castellana y literatura, sino a la enseñanza en general. Y esto es así porque constituye una materia transversal que recorre todas y cada una de las que componen el currículo.

No obstante, y a pesar de que la escuela siempre se ha ocupado de ella, los resultados distan mucho de considerar que los escolares hayan aprendido a usarla de forma adecuada y correcta, y es que nuestra experiencia docente nos permite pensar que su enseñanza se ha dejado a la intuición de los usuarios, a los que en pocas ocasiones se les ha instruido formalmente para llevar a cabo la tarea. Lo que acabamos de decir nos remite forzosamente a plantearnos cómo llevamos a cabo su enseñanza desde las etapas más tempranas de la escolaridad, sí, pero también en las aulas que albergan al futuro profesor, esto es, a los estudiantes de magisterio de las Escuelas y Facultades de Educación, que son los que, en definitiva, tienen esta misión y en ocasiones ni siquiera conocen cómo realizar sus propios escritos, cuanto más, cómo enseñar a que otros lo hagan.

Hacemos esta reflexión no sin visos de realidad y desde una perspectiva crítica porque, al comenzar cada curso, indagamos entre el alumnado, los aprendices de maestros, qué deben hacer para escribir, qué proceso siguen ellos al hacerlo, qué han aprendido al respecto en toda su vida académica, qué tipos de texto conocen, etc., y la respuesta es abrumadora: apenas a un diez por ciento del total les han instruido en esto menesteres. Por lo tanto, el problema no está en ellos, el problema está en los sucesivos docentes que han dirigido el aprendizaje, en el profesorado de las

etapas obligatorias muchos de los cuales, seamos valientes y digámoslo, desconocen las estrategias que intervienen en la composición de los textos. Pero si esto ocurre es porque nosotros, los formadores de maestros, no lo hemos enseñado. Nos movemos, pues, en un círculo vicioso, que hay que romper por donde es debido, y esa ruptura corresponde, sin duda alguna, a nosotros mismos desde la materia de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Los contenidos que abarque deben permitir que el futuro docente esté capacitado para ayudar a que otros aprendan a expresarse de forma oral y escrita, a la vez que a comprender los contenidos que se les transmitan por medio de ambos códigos. Y para que esto ocurra no podemos olvidar que, en primer lugar, ellos mismos deben saber hacerlo porque difícilmente puede enseñarse lo que no se sabe.

La importancia del uso lingüístico no solo la manifestamos desde nuestra área, en el terreno educativo viene avalada por las investigaciones de psicolingüistas y sociolingüistas, cuyas teorías rigen la enseñanza en la actualidad. Así, las teorías de Vygotski (1979) y más recientemente las de Bruner (1991), no pueden dejarse en el olvido. Según éste, en la escuela es donde hay que aprender a usar la lengua, siempre con una finalidad, simulando los contextos en los que con posterioridad pueda verse inmerso. Estima también la incidencia de otros “amplificadores” (familia, medio de desarrollo, etc.); en definitiva, la interacción social es lo fundamental, lo que constituye el “andamiaje” de la progresión en el aprendizaje. Para acabar de comprender la importancia que al aprendizaje lingüístico le venimos atribuyendo, a lo anterior habría que hacer referencia asimismo a las implicaciones de los actuales enfoques comunicativos y de la Lingüística del texto.

EL TEXTO ESCRITO DESDE LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

Los enfoques desde este punto de vista nacieron asociados a la enseñanza de las lenguas extranjeras y, del mismo modo que en éstas, pretenden el desarrollo de las habilidades relacionadas con la comunicación. Esto exige que se atienda al uso y a la reflexión sobre el mismo, fomentando la conciencia metalingüística de los usuarios y la conciencia de los mecanismos discursivos -no lingüísticos- que concurren en las diferentes situaciones. No prescinde de los estudios gramaticales sino que los aborda desde otra perspectiva relacionada con la finalidad de la construcción del texto concreto y al servicio de su textualidad y, por tanto, de su interpretación. La enseñanza de la Lengua consiste, desde estos planteamientos, en el desarrollo de la competencia comunicativa que se manifiesta en la capacidad de controlar la pro-

ducción y la interpretación de textos y en analizarlos con los instrumentos adecuados. Se fundamenta, como ya hemos señalado, en las teorías de Vigotsky y Bruner relativas a la concepción social del lenguaje y en la Lingüística del texto, como teoría que estudia el funcionamiento de los diversos discursos en los múltiples intercambios comunicativos que deben responder a los principios de eficacia, efectividad y adecuación

De este modo, hoy ya nadie duda en definir el texto como la unidad básica y autónoma de comunicación, y en su construcción se combinan normas, reglas y principios lingüísticos, textuales y socioculturales que el hablante selecciona entre diversas opciones, de forma consciente o no, pero siempre de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen al menos la situación, la finalidad y las características de los hablantes.

En su modalidad escrita es objeto de atención, por diferentes motivos, de otras disciplinas, entre ellas:

- Los *Estudios literarios*, ya que los textos han sido durante mucho tiempo su objeto de investigación prioritaria, si bien se limitaba a algunos con características específicas. En la actualidad no podemos dejar de hacer referencia a Batjin y sus aportaciones sobre la función social de los géneros discursivos.
- La *Estilística*, desde Bally a Riffaterre, Ullmann, etc, disciplina menos atendida que otras en el estudio de la lengua durante el siglo XX, período en el que se limitó a los estudios literarios. Pero recordemos que Quintiliano (siglo I d.C.) identificó cuatro cualidades estilísticas que se relacionan con lo que hoy se conoce como “propiedades textuales”: corrección, claridad y elegancia (relacionadas con los principios de “eficacia” y “efectividad” de De Beaugrande y Dressler (1997) y adecuación. Hoy, el estilo se considera como el resultado de una elección entre diversas opciones en el transcurso de la producción de un texto y viene determinado por la situación (Enkvist, 1985).

Notemos, pues, que todas estas disciplinas se interesan de algún modo por el texto y contribuyen al nacimiento de la Lingüística del texto, a la vez que se ven influidas por los resultados de las investigaciones de la nueva ciencia. La separación

entre aquéllas sin duda se ha debido, en opinión de algunos, a la descoordinación por la ausencia de un eje vertebrador que pueda suponer una ciencia como la del texto.

Pero quizá sea la *Retórica* (gran olvidada en la mayor parte del siglo XX) la que más se preocupó por el estudio del texto, tanto que Van Dijk (1983:19), llegó a definirla como “precedente histórico de la ciencia del texto”. Según Albaladejo (1991), a lo largo de su historia se ocupó del discurso persuasivo, aunque también es apropiado para otras modalidades, como se demuestra en la actualidad. Sus orígenes se remontan a la Grecia antigua y a través de Roma llega hasta la Edad Media (formaba parte del *Trivium* junto con la Gramática y la Lógica; atendía a la construcción de argumentos y pruebas disuasorias que los oradores debían emplear en un auditorio), desde donde se transmite hasta nuestros días.

Como a otras muchas disciplinas le preocupa el texto en todos sus aspectos: pragmático, semántico, sintáctico y lingüístico. Hoy la Nueva Retórica o Neorretórica se concibe como el arte del texto y, además de la persuasión, se interesa por el “componente retórico” con vistas a la eficacia de los intercambios comunicativos. Le concierne el discurso funcionando en situaciones reales y con interlocutores reales, como ocurre con la Pragmática, con la que se relaciona, y afecta al carácter interactivo y personal, pero también al informativo.

Esta concepción de la Retórica tiene implicaciones para la enseñanza que, en opinión de De Beaugrande y Dressler (1997), comparte con la Lingüística del texto:

- a) las partes de la Retórica, *inventio*, *dispositio* y *elocutio*, están abiertas al control sistemático del que produce el texto,
- b) la calidad de los textos, y por tanto la eficacia, difiere de unos textos a otros,
- c) los juicios sobre los textos pueden realizarse atendiendo a sus efectos sobre la audiencia, y
- d) los textos son vehículos de interacciones con una finalidad.

En resumen, frente a potenciar exclusivamente la transmisión de la información, la Neorretórica atiende también a los aspectos formales de los textos y a sus variantes estilísticas determinadas por factores extralingüísticos (Alcalde, 1996). Además, y como bien señalan Calsamiglia y Tusón (1999), contribuye al establecimiento de los arquetipos textuales. Por estos motivos interesa especialmente a la Didáctica de la Lengua.

LAS PARTES DE LA RETÓRICA Y EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Halliday y Hasan (1976), conciben el “texto” desde una doble perspectiva: como un producto, esto es, como algo que puede estudiarse de forma sistemática, y como proceso en el que tiene lugar el intercambio comunicativo. Destacan en él la unidad de textura y de estructura. Esta última se manifiesta en la forma global en que se articula el mensaje; la textura, por su parte, viene dada por las relaciones semánticas de las partes, tanto en su articulación léxica y gramatical (textura interna) como en las relaciones con el contexto de producción. Halliday (1982, *cit.* por De Beaugrande y Dressler, 1997) incluso llega a definirlo como un suceso sociológico, un encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados que constituyen el sistema social.

Desde una perspectiva procedimental, De Beaugrande y Dressler (*Ibídem*:71) lo consideran como “el resultado de las operaciones que los hablantes realizan en las que manipulan las unidades lingüísticas y los patrones estructurales que transmiten los significados y las intenciones de los hablantes durante la comunicación”. Se trata de una definición en la que se atiende a los aspectos lingüísticos y extralingüísticos que convergen en el texto. Entre los últimos, se incluye el proceso de producción que, puesto de nuevo en primera línea por la Neorretórica, según acabamos de ver, coincide en gran medida con las fases del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión con carácter recurrente y no lineal), puestas de relieve por los cognitivistas desde análisis de protocolos (Flower y Hayes (1980) y Bereiter y Scardamalia (1982).

Sabemos que la escritura consiste en trasladar las ideas, la información producida en el subproceso de planificación, al papel. Pero antes de que esto ocurra (subproceso que se denomina *textualización*), tiene lugar la *planificación* en la que los escritores se forman una representación interna del conocimiento. A su vez, la planificación comprende otros subprocesos: la *generación de ideas*, que incluye la recuperación de la información relevante; la *organización de las ideas generadas*, donde el empleo de estrategias de diferente orden cobra especial importancia; un tercer subproceso es el *establecimiento de objetivos*, planteados por quien escribe y guían todo el proceso de composición escrita. (Pérez González y González Las 19). Sucede así que la *inventio* de la Retórica clásica estaría relacionada con la generación de ideas y la *dispositio* con la organización de éstas previo a la escritura misma o *elocutio*.

Observamos pues, que hablar del proceso de escritura como algo tan pretendidamente novedoso en el terreno didáctico o pedagógico no lo es tanto desde un punto de vista estilístico-literario, por conectar de modo indudable con esa disciplina tan olvidada durante el siglo XX pero a la que se vuelve con un matiz moderno al finalizar el mismo siglo, gracias a la Didáctica de la Lengua, entre cuyos contenidos, como vimos, la composición de textos orales y escritos cobra una atención crucial. Y es que, como señala López Eire (1997:78):

Actualizar las operaciones que incluye la producción de un discurso que eran de rigor en los albores de la retórica clásica, cuando se atendía en la medida de los conocimientos de entonces a la *invención*, la *disposición* y la *elocución* del futuro texto, significaría en el día de hoy recuperar el apoyo de disciplinas como la ciencia cognitiva (psicología cognitiva), la lógica, la dialéctica, la semántica, la teoría de la acción, la ética, la hermenéutica, la psicología social, la sociología [...], la antropología cultural, la semiótica, la lingüística del texto y la pragmática, sin olvidar, por supuesto, la poética o teoría de la literatura y determinadas disciplinas que serían de gran interés como la ciencia jurídica, la ciencia de la publicidad, la politología, etc.

Ante esta afirmación hemos de decir, no obstante, que gran parte de esas disciplinas se han recuperado gracias a la Didáctica de la Lengua en la que se integran, no para constituir un conglomerado de disciplinas sino para dar origen – como señala Mendoza (1998)- a una nueva situación de comportamiento docente, un ámbito específico de investigación, de especulación teórica y de innovación y aplicación metodológica, donde lo que prima es -afirma Chevallard (1985)- la “transposición didáctica” de todos esos conocimientos teóricos al aula. La actuación docente se traduce en estrategias, procedimientos y actitudes concretas, según las situaciones y finalidad específica.

De los subprocesos señalados, la *textualización –elocución* de la Retórica- es el que entraña mayor dificultad para los aprendices de escritor y evidencia desiguales resultados en escritores expertos y no expertos. Mientras que los primeros suelen generar contenidos en exceso, los segundos tienen dificultades que se achacan a que, probablemente, desconozcan el tema sobre el que han de redactar. Pero, en realidad, los problemas sobrevienen porque los subprocesos anteriores no se han puesto en marcha, no se les ha entrenado en ellos. En efecto, es necesario rescatar de la memoria la información necesaria sobre el tema que se escribirá –*invención* de la Retórica- y organizarlos, trazar un plan de escritura –*disposición*- Para ello son

necesarios, al menos, tres clases de conocimientos: el tema sobre el que se escribe, los posibles lectores, y la estructura del texto. Entre los trabajos realizados en este sentido podemos citar de nuevo los realizados por de Flower y Hayes (1980) y Bereiter y Scardamalia (1982).

La producción del texto en concreto, debe considerar, además de los subprocesos anteriores, la *revisión*, siempre recurrente. A ella la Retórica no hace referencia. Componer un texto, por tanto, sigue siendo un proceso complejo porque exige a quien escribe no sólo poner palabras y frases sobre el papel, sino ocuparse de que el resultado posea textura, esto es, observe las propiedades, en especial la coherencia del discurso, y las exigencias gramaticales, sobre todo la sintaxis, la gran desconocida a pesar de que todo el mundo ha sido instruido en ella, en su teoría, no así en la práctica. Los investigadores han puesto de manifiesto la necesidad de automatizar las exigencias gramaticales y ortográficas para facilitar la producción; cuando interfieren en la escritura, por no estar automatizadas, pueden afectar considerablemente a la escritura (Flower y Hayes, (1981), Gould (1980), Glassner (1980), etc.).

La correspondencia entre los pasos que debemos seguir en la actuación didáctica y los exigidos por la Retórica se evidencian más aún si atendemos las palabras de López Eire (1997:79), quien señala que para la elaboración de un discurso hay que recurrir, en principio, al marco pragmático (intencionalidad, contexto, expectativas de los receptores) para pasar inmediatamente al área de la significación para observar cómo se localizan los materiales que aportan el significado (*invención*) y a la Lingüística del texto, encargada de estudiar las macroestructuras textuales para ver cómo se disponen sintácticamente los materiales encontrados en la *invención*. Esos materiales deben “estar regulados por los principios de la coherencia y la cohesión del texto resultante, que son fundamentales e indispensables requisitos para la eficacia del discurso (*disposición*)”. Tras estas operaciones –sigue diciendo López Eire- ya sólo queda descender al plano microestructural de las oraciones del texto (*elocución*), es decir, a la manifestación lingüística o texto en su estructura superficial, la cual aparece provista de unidades-signo y refleja en su organización verbal la solidez de la construcción previa a nivel macroestructural que se elaboró tras la búsqueda del material semántico.

LA DIVERSIDAD TEXTUAL

Hemos señalado que la elaboración de un discurso requiere atender al marco pragmático en el que se inserta y a la disposición de los materiales que aportan el

significado, que variará en función de la estructura textual concreta que deba soportar el texto que se produzca. Así lo señala también Bronckart (1991), para quien todo ello se traduce en determinadas elecciones que se manifiestan en el texto, a cuyas exigencias lingüísticas y textuales añade las socioculturales. Batjin también estableció conexiones entre los usos lingüísticos (textos literarios en este caso) y la vida social, la ideología y la historia, lo que le llevó a estudiar con detalle los conceptos de “género”, “estilo funcional o registro” y la relación entre ambos. En opinión de Ciapusio (1994 :14), “a él debemos el concepto de género discursivo en tanto conjunto de enunciados relativamente estables ligado a una esfera social determinada”.

Podemos decir, por tanto, que los textos son productos discursivos complejos y heterogéneos, pero no caóticos, que presentan una estructuración diferente según la respuesta a los aspectos señalados. Vilarnovo y Sánchez (1992 :45), en la misma línea iniciada por Batjín, señalan que “los tipos de texto son tipos de funciones en la sociedad, son modos de interacción”. Existe, por tanto, una diversidad textual que, desde diferentes criterios y con mayor o menor éxito, se ha intentado clasificar desde hace tiempo, no sólo por lingüistas sino también por los didactas, por sus implicaciones en el terreno de la enseñanza. Como señala Milian (1990), el establecimiento de una tipología alcanza sentido como marco de referencia para situar la práctica lingüística y para orientar la actividad reflexiva del alumnado en aras de incrementar su competencia discursiva en el plano expresivo y en el interpretativo. No obstante, existe gran dificultad para lograr una que contente a todos y, según De Beaugrande (1997:250), es que “la mayor parte de los ejemplos reales no encajan completamente en las características exactas que se prevén en un tipo ideal”. Ello se debe a que, como señaló Adam (1992) los textos no se incluyen necesariamente en un único tipo sino que constituyen *secuencias* variadas [...]. Se trata, por tanto, en la mayoría de los casos, de “textos mixtos” en los que siempre habrá una secuencia que predomine sobre las demás y dé nombre al texto.

Il me paraissait présomptueux de parler de “typologie des textes” [...] chaque texte est une réalité beaucoup trop hétérogène pour qu’il soit possible de l’enfermer dans les limites d’une définition stricte. (Adam 1992:19).

Sería cuestión, en todo caso, intentar una tipología de las secuencias, hecho que, en opinión de Adam, no resuelve el problema y apunta la necesidad de una teoría de la complejidad de la organización de los discursos (Adam y Revas, 1996).

Señala Ciapuscio (1994) que para comprender la postura de Adam hay que tener en cuenta que no parte del concepto comunicativo de texto. Desde esta perspectiva, un texto es una acción lingüística compleja que incluye también factores pragmático-comunicativos, además de los lingüísticos. Para él la noción es más restringida : se trata de un objeto abstracto, una estructura compuesta de secuencias.

APORTACIONES DE LA CIENCIA DEL TEXTO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Centrarnos en el estudio de la lengua a partir del texto es atender al enfoque comunicativo-funcional del lenguaje, en el que podemos aislar diversas disciplinas (Pragmática, Retórica, Lingüística, Psicología cognitiva, Sociolingüística, etc.). No obstante, nosotros atendemos a la Lingüística del texto, que las abarca a todas y se ha constituido en el marco idóneo para explicar los mecanismos de creación y comprensión de textos en sus contextos de comunicación. Sus aportaciones para la enseñanza de la lengua, es un hecho indiscutible, porque tiene en cuenta los procedimientos lingüísticos y los extralingüísticos que implican esos procesos (Adam 1985 y De Beaugrande y Dressler 1997).

Otros muchos estudiosos detallan algunas ventajas en el terreno didáctico de esta reciente disciplina. Entre ellos, podemos citar las que Castellá (1996), Pujol-Berché (1994) y Rodríguez López-Vázquez (2000), entre otros, consideran:

- Permite trabajar conjuntamente la lengua oral y la escrita al contemplar la posibilidad de construir el texto en interacción con los compañeros.
- Permite trabajar con textos orales y escritos, literarios y no literarios, atendiendo a todos los factores que deben tenerse en cuenta (intención, destinatario, situación, etc).
- Permite no separar el estudio de la lengua y la literatura y trabajar con textos auténticos producidos en situaciones comunicativas asimismo auténticas o cuasi auténticas (simuladas en el aula).
- Permite trabajar la producción y la recepción y comprensión de textos, para lo que proporciona una serie de medios y recursos didácticos.
- Facilita la relación entre lo que se intenta enseñar y lo que el alumno aprende.
- Permite vincular las actividades de lectura y escritura a todas las materias escolares.

- Permite manipular un texto dado aplicando los conocimientos implícitos
- Permite combinar la reflexión gramatical con la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas.
- Permite comprender la diversidad textual y, por tanto, una visión menos monolítica del lenguaje.
- Permite relacionar los contenidos textuales con los normativos por su evidente relación (tiempos verbales/narración; conversación/signos de puntuación, etc.).

Especial relevancia adquiere, según hemos visto más arriba, la parcela de la Lingüística textual directamente relacionada con la neorretórica o retórica moderna que ayuda a manejar las estrategias discursivas que afectan a los distintos planos del texto: a la *inventio*, a la *elocutio* y a la *dispositio*.

Este planteamiento ha tenido consecuencias definitivas:

- La superación del marco oracional como objeto de descripción y análisis normativo y del concepto de enunciado, ya que atiende también a aspectos no lingüísticos.
- La consideración de estructuras distintas a las gramaticales (el párrafo, el texto).
- La ampliación del concepto de competencia: no afecta a la lengua en exclusiva (competencia lingüística) sino también a la adecuación al contexto e interlocutor, y por supuesto a la eficacia, que no es otra cosa que alcanzar las metas propuestas (competencia discursiva). Se habla, por ello, de “competencia comunicativa”.

Aportaciones específicas a la enseñanza de la lectura y la escritura

En opinión de Adam (1985), no hay duda de que las grandes beneficiarias de las aportaciones de la Lingüística del Texto son la Didáctica de la composición escrita y la Didáctica de la lectura. Estamos de acuerdo con esta opinión por varios motivos:

1. Porque nos ha proporcionado los diferentes modelos del procesamiento de la información (cognitivo, social cognitivo, etc.).

2. Porque atiende a la variedad textual y a los esquemas estructurales organizativos de cada una de esas variaciones (superestructuras textuales).

3. Porque nos explica las propiedades y principios textuales a los que debemos atender, fundamentalmente la coherencia y la cohesión y su contribución al establecimiento de las macroestructuras textuales.

4. Porque ha contribuido a la teoría de la recepción lectora y al concepto de intertextualidad.

Todo lo expresado nos sirve para insistir en la adopción del texto como punto de partida para las actividades de nuestra área. Así lo entiende la escuela de Ginebra, cuyos componentes hablan de una “pedagogía del texto”, que

“surge por la necesidad de adaptar los aprendizajes escolares en materia de la lengua a la diversidad de situaciones de comunicación que los alumnos deberán afrontar en la vida cotidiana. La finalidad de la misma es proporcionar a los alumnos los diferentes tipos de discurso (tipología textual) que necesitarán dominar para enfrentarse a su vida social, y más tarde profesional [...] El objetivo de la “pedagogía del texto” es establecer secuencias didácticas destinadas a mejorar las producciones orales y escritas de los alumnos” (Pujol-Berché, 1994:12).

Observamos que una enseñanza de este tipo atiende a la base social del lenguaje señalada por Vigotsky, y a las consideraciones pragmáticas y retóricas del discurso, sin olvidar las estrictamente lingüísticas. Y es que un texto no sólo se compone de oraciones (microestructuras) sino que éstas se combinan por medio de reglas que ordenan la información, cuya representación semántica constituye la macroestructura del texto o significado global.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1985): "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture", en *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, 4, pp. 293-304.
- Y REVAZ, F. (1996): "(Proto)tipos: la estructura de la composición en los textos", *Textos*, 10, pp. 9-22.
- ALBADALEJO, T. (1989): *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- ALCALDE, L. (1996): "Competencia retórica y eficacia discursiva", *Textos*, 10, pp. 33-41.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1982): "From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process", in R. GLASER (Ed.): *Advances in instructional psychology* (vol. II). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J. P. (1991): "Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français", *Études de Linguistique Appliquée*, 83, pp. 63-74.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CALSAMIGLIA, E. Y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CASTELLÁ, J. M. (1996): "Las tipologías textuales y la Didáctica de la lengua" *Textos*, 10, pp. 23-31.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- DE BEAUGRANDE, R. A. Y DRESSLER, W.U. (1997): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel.

- DEL CAÑO, A. (1999): "Los géneros orales informativos", en ALCOPA, S. (coord.): *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- DROP, W. (1987): "Planificación de textos con ayuda de modelos textuales", en BERNÁRDEZ, E. (comp.): *Lingüística del Texto*. Madrid: Arco Libros, pp. 293-316.
- ENKVIST, N. E. (1985): "Estilística, Lingüística del texto y composición", en BERNÁRDEZ, E. (ed.): *Lingüística del Texto*. Madrid: Arco Libros, pp. 131-150.
- ESCANDELL, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- FLOWER, L. Y HAYES, J. R. (1981): "A cognitive process theory of writing", en *College Composition and Communication*, 31.
- GLASSNER, B. J. (1980): "Preliminary report: Hemispheric relationships in Composing". *Journal of Education*, 162, pp. 38-56.
- GOULD, J. D. (1980): "Experiments on composing letters: some facts, some myths and some observations", in L. W. GREGG AND E.R. STEINBERG (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N. J. Lawrence, Erlbaum Associates.
- HALLIDAY, M. A. Y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- LÓPEZ EIRE, A. (1997): *Retórica clásica y teoría literaria moderna*. Madrid: Arco libros.
- MENDOZA, A. (1998): "El proceso de recepción lectora", en *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la Literatura*. SEDLL- ICE Univ. Barcelona-Horsori
- MILLIAN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament", en *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, pp. 75-91.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. Y GONZÁLEZ LAS, C. (1997): "Composición escrita: Modelos". *Publicaciones*, 25, 26 y 27, pp. 631-642.

- PUJOL-BERCHÉ, M. (1994): “La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp. 9-16.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (2000): “El análisis didáctico de textos [ADT]: bases teóricas y fundamentos metodológicos”. *Actas del Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Las Palmas de Gran Canaria
- VAN DIJK, T. A. (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- VILARNOVO, A. Y SÁNCHEZ, J. F. (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Navarra: Eunsa.
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Crítica.